

«NATIVE DIGITAL»
FAR FROM THE
NATURALIZATION
PROCESSES OF
BENEFICIARIES'
SOCIALIZATION OF
POLICIES OF DIGITAL
INCORPORATION

«Nativos digitales» lejos de la naturalización Procesos de socialización de beneficiarios de políticas de inclusión digital

Nicolás Welschinger Lascano

nicowelschinger@gmail.com

RECIBIDO 18 | 06 | 2016

ACEPTADO 01 | 10 | 2016

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Resumen

Palabras clave

nativos digitales
nuevas tecnologías
socialización
Programa Conectar Igualdad

Sobre la base de una etnografía del accionar del Programa Conectar Igualdad como política pública de inclusión digital, en este artículo se presentan interpretaciones descentradas de la noción de «nativos digitales» sobre el carácter relacional de la producción de la agencia juvenil en los aprendizajes y el rol de las disputas intergeneracionales en los procesos de socialización con las nuevas tecnologías digitales. Se exploran, así, las expectativas y las tensiones que se desarrollaron en el proceso de inclusión de las tecnologías a la cotidianidad escolar para comprender la trama relacional en la que los jóvenes beneficiarios de esta política se apropiaron de estas.

Abstract

Keywords

digital natives
new technologies
socialization
Programa Conectar Igualdad

Based on an ethnography of the Programa Conectar Igualdad's implementation as a public policy, this article presents an approach to the relational nature of young people's agency on learning and to the role of intergenerational disputes in the process of socialization with the new digital technologies. This from a decentralized perspective of the notion of «Digital Natives» There are explored, this way, the expectations and tensions that are developed in the process of new technologies inclusion to everyday school life to understand the relations in which the young beneficiaries of this policy appropriate them.

¿Nativos digitales? Lejos de la naturalización

Procesos de socialización de beneficiarios
de políticas de inclusión digital

Por Nicolás Welschinger Lascano

En junio de 2012 llegaron a la Escuela III 2.100 *netbooks* del Programa Conectar Igualdad:¹ una para cada uno de los estudiantes y una para cada docente de la institución. En el lapso de unas semanas, las aulas y los pasillos se vieron alterados por masas de jóvenes entusiasmados con lo que para muchos de ellos significaba su primera computadora personal. Al mismo tiempo, junto con las *netbooks*, el Programa hizo ingresar a las aulas nuevas categorías con que pensar a esos jóvenes como «nativos digitales».

De 2011 a 2015 realicé, en una escuela de la ciudad de La Plata que llamé la Escuela III,² una investigación etnográfica sobre la traducción en las tramas escolares del Programa Conectar Igualdad (PCI). En mi trabajo tuve la intención de comprender cómo el PCI era apropiado por sus beneficiarios y así poder explorar el accionar concreto de esta política *desde* lo que sucedía cotidianamente en las aulas.³ Con ese objetivo, entre otras estrategias metodológicas, tomé la decisión de seguir durante dicho periodo a un grupo de estudiantes beneficiarios del Programa y de rastrear sus vínculos heterogéneos con estas tecnologías.

Portadores de una sensibilidad emergente e imbuidos en un saber hacer específico en relación con las nuevas tecnologías, en las horas en el aula los jóvenes de la Escuela III realizaban cosas con las *netbooks* como las siguientes: jugar online, conectarse

a Facebook, buscar información, realizar un trámite online, descargar, editar y reproducir en sus redes imágenes, videos, noticias, conversar horas con amigos que no están físicamente presentes. Para comprender este uso intenso de las tecnologías digitales, el diagnóstico que el discurso del PCI construyó fue el de estos jóvenes como «nativos digitales», como una «generación conectada» que ha crecido en una nueva sociedad de «ciudadanos digitales». Uno de los cursos de capacitación que se dictaron en la Escuela III sobre el tema se denominó precisamente «La alfabetización en la era de los habitantes digitales». Esta imagen, a su vez, era legitimada por las producciones académicas que desde el campo de las ciencias sociales comenzaron a movilizar la metáfora de «nativos e inmigrantes digitales» como categorías que permitirían analizar las transformaciones experimentadas entre las generaciones.⁴

Por lo tanto, este modo de conceptualizar a los jóvenes no solo fue utilizado por los actores promotores de la política pública para lograr su legitimación e implementación en las aulas, sino que también fue adoptado por numerosos trabajos de la bibliografía académica (local y principalmente internacional). Desde un inicio, el uso de estos conceptos como categorías que guíen el análisis me suscitaba incomodidad por el fuerte contraste con mis conocimientos de lo que sucedía en la escuela.

¿No invitan las metáforas de «nativos e inmigrantes digitales» a una descripción congelada de las diferencias? Al presuponer a priori las habilidades que los jóvenes deberían poseer, ¿no se favorece una descripción que naturaliza los trabajosos y los desiguales procesos de transmisión y de adquisición de saberes en los cuales las personas («nativos» o «inmigrantes») aprenden ciertas maneras de hacer con estas tecnologías? Sobre la base del trabajo de campo, el argumento empírico que me permitieron elaborar mis registros contrastaba con esa bibliografía que entiende a los jóvenes beneficiarios del PCI como «nativos digitales» y me posibilitaron componer un cuadro de situación que difiere de los elaborados bajo la guía de ese concepto.⁵

Con ese objetivo, en este texto exploro los distintos vínculos que los jóvenes con los que trabajé establecieron con las *netbooks* del PCI mediante la descripción de las modalidades concretas que tomaron sus procesos de socialización en relación con las nuevas tecnologías. Así, mi argumento podría adelantarse del siguiente modo: la modalidad específica que tomó el proceso de socialización de estos jóvenes debe rastrearse incluso antes de que cuenten con la posesión física de estas en la conformación de un imaginario previo; al carácter de por sí relacional de la socialización, aquí se le sumaron fuertes tensiones entre los actores intervinientes que produjeron

disputas sobre el sentido de estas tecnologías, que hicieron que este proceso en que adquieren cierto «saber hacer» no esté naturalizado para ellos, ni subjetivamente exento de angustias, rechazos, autocontroles.

Las expectativas en el proceso de socialización

Una primera contrastación con la comprensión de estos jóvenes como nativos digitales la aportaban los registros de mi diario de campo que me permitían demostrar que el proceso de apropiación de las tecnologías comenzaba, incluso, antes de contar con su posesión física. Si bien este argumento encuentra su fundamentación empírica en el examen de una serie de dimensiones, aquí recupero una de ellas: las expectativas.

Los primeros meses del trabajo de campo en la escuela fueron clave para captar la importancia del juego de expectativas. Cuando inicié mi trabajo, en agosto de 2011, las *netbooks* del PCI no habían llegado aún a la Escuela III. A su vez, estos primeros meses de mi ingreso al campo transcurren simultáneamente a la instalación en el colegio, por parte de los técnicos contratados por el Programa, de la infraestructura necesaria para garantizar el acceso de las *netbooks* del PCI al servidor de la red escolar e Internet. Con este propósito, los técnicos irrumpían en las aulas colmados de cables, de herramientas y de escaleras con el objetivo de colocar, cercanos al cielorraso, los módems que posibilitan la interconexión de las *netbooks* dentro de la red escolar. Todo esto aportó un escenario fértil para excitar la imaginación sobre la llegada de las *netbooks* no solo de los jóvenes, sino también de los docentes, los preceptores, los asistentes sociales y los directivos. Nadie quedó indiferente. Los interrogantes, las dudas, las incertidumbres, versaban sobre los cambios que podrían generarse en las interacciones, en los modos de los docentes de dictar y de llevar las clases, en los modos de los estudiantes de comportarse, en las exigencias de los directivos, en los modos de evaluar, en las formas de contener los usos lúdicos.

Durante este primer periodo, las expectativas juveniles sobre las *netbooks* se centraron principalmente en las mayores posibilidades que podrían aportar para actuar sobre su cotidiano más inmediato:⁶ en la posibilidad de intensificar los usos lúdicos que practicaban a través de estas, en el mayor grado de autonomía que pudieran proporcionarles sobre las negociaciones familiares por el uso compartido de la PC hogareña; en la posibilidad de que la inclusión de las *netbooks* por parte de los

docentes pudiera retribuir en clases más «divertidas» y más «rápidas», más «actuales»; y la progresiva revalorización de parte de los adultos de sus saberes sobre estas tecnologías para resolver las «tareas escolares». A este conjunto de expectativas se referirían los jóvenes con los que trabajé al hablar de «la promesa» que identificaban de parte del PCI.

En este periodo se gesta un clima de entusiasmo generalizado por parte de los jóvenes que los conduce a reclamar con insistencia y con ansiedad que se haga efectiva en la escuela la entrega de las *netbooks*. Así, en la serie de acciones que a partir de 2011 los jóvenes del Centro de Estudiantes de la Escuela III desplegaron en sus reclamos, el punto álgido fue sin dudas la marcha a la sede local de ANSES en 2012. Esta iniciativa no fue una medida aislada. En la zona del Gran La Plata, entre 2011 y 2013, se suscitaron una serie de protestas similares: estudiantes de distintos colegios realizaron reclamos ante sedes de ANSES locales con cortes de calles. Quizá por la forma de protesta —la masividad, la decisión de ocupar la calle, el uso de bombos y los cánticos—, un diario local presentó estas manifestaciones como «Piquetes de alumnos en reclamo de *netbooks*». Los carteles que realizaron para estas ocasiones interpelaban de manera directa al discurso del programa: «¿Las *netbook* no eran para todos?», «Queremos las *netbooks* ahora!».

Pero si estas eran las expectativas juveniles, de parte de los docentes la situación era distinta. Su expectativa era más cautelosa, menos entusiasta. Muchos creían que el PCI, al habilitar el uso masivo y ubicuo de la conexión a las redes sociales en la escuela, representaría la intensificación de una de sus problemáticas centrales: el establecimiento y la contención de los límites y de las fronteras escolares. El anuncio de la puesta en marcha del PCI intensificó en los docentes la reflexión sobre los «límites» y la preocupación ligada a delimitar los alcances de su responsabilidad al territorio del aula, en particular diferenciando entre los ámbitos de lo privado y lo público, lo escolar y lo no escolar, que los usos juveniles de las redes sociales —aseguraban— tenderían a disolver.

Así es que el entusiasmo de los jóvenes en este primer momento de «emoción» por la llegada de las *netbooks* contrasta con la preocupación de los docentes que creen que será necesario «contener» los límites escolares que los usos juveniles de las nuevas tecnologías «desbordan».

Debido a ello, cuando, luego de once meses, en julio de 2012, las *netbooks* del PCI fueron finalmente otorgadas a la escuela, mis notas de campo ya contenían distintos registros que hablaban sobre el despliegue de un juego de expectativas recíproco, lo que me permitió considerar que, ya con anterioridad a la entrega efectiva de las computadoras, la implementación del PCI había comenzado a operar sobre la cotidianidad escolar. Esto se debió también a que este juego de expectativas a su vez se montó y articuló con un imaginario previo de los sentidos que los actores atribuían a las capacidades de las *netbooks*, y a sobre cómo estas deberían incluirse a la educación. Algo que operó en las aulas de la Escuela III configurando y orientando en una dirección determinada los tipos de usos posibles (o no) de las computadoras en las aulas.

Sumado a lo anterior, una contrastación más en este mismo sentido me alejó de la comprensión de los jóvenes a quienes seguí como *nativos digitales*: el análisis de sus trayectorias como usuarios de estas tecnologías, que explica el tipo de expectativas que tuvieron sobre la inclusión de las *netbooks* del Programa en la escuela centradas en lo lúdico y emocional (ya que son el producto de experiencias anteriormente vividas en el proceso en el que aprendieron y se socializaron con ellas).

Winocur (2009) ha mostrado que en el caso de los jóvenes mexicanos en relación con el proceso de socialización con las nuevas tecnologías intervienen centralmente cuatro actores: los medios masivos de comunicación, los cibercafé, el grupo de pares y la institución escolar. En el caso de los jóvenes con que trabajé, la secuencia en que intervienen en el tiempo los distintos agentes socializadores de este proceso tiene sus consecuencias en el tipo de saber hacer que incorporaron en relación con las nuevas tecnologías. Y en este punto recupero el planteo de Norbert Elías (1998) sobre la importancia que tiene para comprender qué se ha incorporado como saber hacer no solo considerar las experiencias vividas, sino también el modo y el orden (es decir, la secuencia temporal) en que estas experiencias fueron incorporadas.

Una mirada transversal permite identificar el patrón de antecedentes que comparten los beneficiarios del PCI (para ver este aspecto en detalle, y en comparación con jóvenes de otras escuelas de la ciudad, remito a Benítez Larghi, Lemus y Welschinger, 2014) en su proceso de socialización: (I) en relación con la computadora e Internet, todos tuvieron una iniciación entre los doce y catorce años de edad en la que, incluso antes de contar con la propiedad de una PC, comenzaron a utilizar estas tecnologías por fuera de la égida de la institución escolar; (II) para la mayoría de ellos, su primer contacto e iniciación fue proporcionado por las relaciones en el grupo de amigos

y/o familiares, (III) pasando por el espacio del ciber, y solo luego (IV) encuentran vinculación con el mundo escolar: (IV-a) primero a partir de las clases de informática y (IV-b) posteriormente con la aparición del PCI.

Ello se muestra en que, con anterioridad al PCI, estos jóvenes habían desarrollado estrategias de aprendizaje autodidactas, con referencias a otros espacios y otros contenidos culturales identificados por los docentes como «no-escolares». Pero con la llegada de las *netbooks* del PCI ese cuadro de situación de acceso y referencias sobre el espacio y las redes de aprendizaje no queda estático, sino que cobra una nueva dinámica. Para estos jóvenes, el tiempo en el aula comienza a cobrar centralidad como espacio de conexión. Esta revalorización se basa en que, por un lado, la escuela se suma al hogar como espacio y tiempo de conectividad y, por otro, tiende a reemplazar al ciber como el espacio más frecuente de uso. Producto de esta revalorización, algunos docentes y amigos en el curso comienzan a ser mencionados como las personas de quienes los jóvenes continuaban aprendiendo en lo referente a las habilidades sobre lo digital. En especial los jóvenes identificados por sus pares como los «tecnológicos» del curso, como explico luego, pasan a constituirse en una referencia en este punto.

El carácter relacional y tensionado del proceso de socialización

En relación directa con el punto anterior, una segunda diferencia con la comprensión de estos jóvenes como nativos digitales me la aportaban los registros de lo que sucedió luego de que las *netbooks* del PCI ingresaran a la escuela, que me permitieron enfocarme en el carácter relacional del proceso de socialización con las tecnologías a través de explorar la disputa entre jóvenes y docentes por definir los sentidos asignados a las *netbooks* del PCI.

Comencé a comprender la dinámica de esta disputa a partir de registrar las acusaciones cruzadas entre docentes y estudiantes que escuché infinidad de veces mientras realizaba el trabajo de campo. Mientras los docentes decían que los beneficiarios usaban las *netbooks* solo «para jugar» y «para distraerse», nunca para estudiar, los jóvenes sostenían que los docentes no las incorporaban a las clases («no las piden») y que no sabían usarlas «para enseñar». Si bien mis observaciones sobre lo que sucedía en el aula mostraban más bien lo contrario (los jóvenes intentan utilizar las *netbooks* no solo para jugar y para entretenerse, sino también para «estar actualizados»,

para «buscar información», para «hacer las cosas de la escuela», y a su vez algunos docentes se esfuerzan por lograr «dar las clases con las *netbooks*», «enseñar a buscar información con las computadoras», «mostrarles otros usos»), la persistencia de estas acusaciones cruzadas significaba que aún para ellos el estado actual de cosas les era hostil a sus altas expectativas sobre el accionar del Programa.

Desde la posición de los jóvenes, las expectativas que desarrollaron sobre las *netbooks* como objetos que les brindarían mayor capacidad de acción en el espacio doméstico sobre las redes familiares y amicales se vieron en cierta medida concretadas, pero las que proyectaron sobre el espacio escolar fueron tramitadas de un modo menos satisfactorio. Poder desarrollar las habilidades que ya dominaban y explorar nuevos usos, en base a incluir en el espacio de las clases algo de la lógica lúdica y emocional que asocian con el mundo de las *netbooks*, resultó algo que les demandaba un sinfín de pequeñas negociaciones con los docentes, y que no se condecía con la temporalidad que habían proyectado.

Desde la posición de los docentes, con el ingreso de las *netbooks* el aula se intensificaba como escenario de la lucha por la atención, por la regulación del orden de las interacciones, por fomentar la motivación y negociar el sentido de su actividad ante los estudiantes. Cada vez en mayor medida los docentes intentaron encausar, negociar, controlar los recursos que el PCI habilitaba, pero sin renunciar a sus proyectos normativos en torno a lo que sostienen como el deber ser de su rol como educadores. Ante esta situación, los docentes con que trabajé emprendieron pequeñas «negociaciones perturbadoras»⁷ que fueron el resultado práctico de este proceso tensionado entre dos lealtades: por un lado, ante lo que consideran sus objetivos, obligaciones y responsabilidades como educadores (lo que acabo de referir como su puntos normativos), y, por otro, frente a sus estrategias orientadas a producir la mayor motivación y compromiso de sus estudiantes con las clases y así brindar sentido a sus propuestas (algo que experimentan como una necesidad subjetiva fuerte). Al intentar incorporar las *netbooks* a sus clases, algunos docentes comenzaron a valorizarlas como una polea de transmisión entre el interés de los jóvenes por lo digital y los contenidos curriculares.

Así, esta tensión se desarrolló entre la expectativa de los jóvenes que esperaban que con la inclusión de las *netbooks* en las clases (a las que experimentan como objetos divertidos, ágiles, inteligentes, actualizados) estas pudieran volverse más dinámicas y entretenidas al incluir también algo de la lógica que asocian con estas

tecnologías (dinamismo, simultaneidad, usos lúdicos, experimentación libre), y las expectativas docentes ante la incertidumbre frente a estos objetos que perciben como una posibilidad para motivar a sus estudiantes a participar más activamente de sus propuestas didácticas, pero al mismo tiempo como objetos que pueden convertirse no solo en una fuente de dispersión, sino también de conflictividad en el aula.

Vistos en perspectiva, los registros de las expectativas, tensiones y acusaciones cruzadas volvieron visible cómo las percepciones y apreciaciones que en esta trama se jugaban sobre las *netbooks* se iban conformando relacionamente. No era posible afirmar que las expectativas o las valoraciones se configuraban a priori en cada grupo y que solo luego entraban en juego y colisionaban entre sí. Esto me permite discutir la supuesta existencia de dos grupos separados, *nativos e inmigrantes digitales*, que se postula en el par categorial como compartimentos disociados y estancos, ya que estas tensiones muestran el modo en que los jóvenes conforman sus apercepciones en esta trama de interacción en la que incorporan algo de los esquemas docentes y cómo a su vez los docentes incorporan categorías y esquemas valorativos de los jóvenes en sus posiciones.

«Viciosos, emoción y tecnológicos». La heterogeneidad de vínculos juveniles

La tercera diferencia surge de mi participación en las aulas siguiendo a este grupo de jóvenes durante sus clases, lo que me permitió captar cómo el proceso en que adquieren cierto «saber hacer» con las nuevas tecnologías no está naturalizado para ellos, ni subjetivamente exento de angustias, de rechazos y de conflictos. Me propuse, así, realizar el movimiento inverso al de las descripciones de los análisis guiados conceptualmente por la noción de *nativos digitales*: en vez de excluir la autopercepción de los jóvenes en la construcción teórica de las categorías, buscaría incluirlas lo más posible al explorar qué categorías emplean ellos mismos para definir sus experiencias (internas) y su vínculo con las *netbooks* del PCI.

Las descripciones que produje guiado por estas prescripciones me mostraban que para estos jóvenes las prácticas tecnológicas de mayor significación son las vinculadas con la sociabilidad con sus pares, con la expresión de sus gustos y de sus intereses, con las búsquedas que hacen en la construcción de su propia autenticidad

(Welschinger, 2015). Desde su llegada a las aulas, las *netbooks* fueron usadas para explotar los recursos y los cursos de acción que la conectividad les habilitaba: «estar conectado» era la categoría que centralmente organizaba lo que sucedía en su sociabilidad.⁸ Para explicar la intensidad de este vínculo, el momento de máximo entusiasmo en el que se está «re emoción» (o «re frikis») es un momento inicial que los jóvenes describen como fascinación. Un primer momento de exploración intensa, que genera situaciones gratificantes y que evocan con agrado. Pero, a su vez, para ellos este estado de exaltación se debe aprender a controlar y debe dejar paso a un estado medido, en el cual el autocontrol prime sobre los riesgos de quedar «viciando mal» con la computadora. Cuando ello no sucede, el tipo de vínculo que se configura se piensa y se expresa bajo la metáfora del «vicio» («sin Facebook no puedo vivir», «soy re vicioso del Face», «voy a intentar pasar un día sin conexión»). La categoría juvenil es «ser vicio», «estar re vicio con la compu», «ser re vicio con la *netbook*», «estar viciando con los juegos».⁹ Y, llevado a los extremos, este tipo de vínculo y de participación entra en tensión con otras formas de sociabilidad (como las que propone el dispositivo áulico: la atención focalizada, la interacción cara a cara). El «vicio» era experimentado como una tensión entre los requerimientos escolares impuestos y la elección de invertir el tiempo de clase en tiempo de conexión, en horas navegando, en horas «enviciado» con la computadora. De modo tal que «ser vicioso» entra en tensión con los requerimientos de ser «buen alumno»: buenas notas versus horas de juego; amigos y conexión versus cumplir consignas en el aula.¹⁰ «Enviciarse» genera angustias, malestar, preocupación. Los jóvenes movilizan recursos, energías y tiempo con el objetivo de no quedar desconectados, pero también se esfuerzan por autocontrolarse. «Estar vicio» tiene el peligro latente del pasaje del *estar* al *ser*: «ser re vicio» es valorado negativamente y vivido con preocupación. La atracción generada por este primer estado de «re emoción», de fascinación, de suspensión del tiempo («me colgué navegando», «pasaba toda la noche jugando», «prendido, re zombi»), deja paso con el tiempo a un vínculo que se puede tornar problemático si no se aprende el autocontrol necesario. Incluso, algunos se consideraban a sí mismos «rescatados». Aquellos que se reconocen «normales» en su uso de las *netbooks* lo hacen en relación con su pasado de «vicios» y presente de «rescatados».

Al mismo tiempo es preciso comprender que para estos jóvenes estar constantemente conectados es condición necesaria pero no suficiente para ser «vicio». Quienes son acusados por sus pares de «viciosos» se contraponen con los tecnológicos», considerados en el aula como quienes hacen un uso productivo de los recursos de la conexión (incluso de los juegos y las redes sociales). Los «tecnológicos» pueden

estar «re emoción» con la computadora prolongadamente, pero eso no los hace «viciosos». Tienen un saber significativo que los pares les reconocen pero los docentes consideran banal, escolarmente desautorizado e ilegítimo en algunos casos. En este punto, si bien colaboran en algún aspecto puntual con la clase en caso de que el docente se los requiera, los «tecnológicos» alterizan con los docentes y los acusan de desconocimiento («son de madera con las computas», «no saben ni cómo entrar a la red», «son lentos»). Lo que define en la situación del curso, en la dinámica del grupo de pares, estas clasificaciones es *el resultado de la disputa sobre qué es considerado un uso productivo* de los recursos que habilitan las *netbooks* y la conexión. Y esa disputa tiene otras lógicas (como la de las tensiones entre distintas posiciones por fijar los sentidos otorgados a las *netbooks* que describí anteriormente) e inciden otros procesos que no son solo los de la posesión física o propiedad de las tecnologías (como dice el enfoque tecnologicista que sostiene la idea de *nativos digitales*).

A modo de conclusión

Entre los jóvenes de la Escuela III existen distintos tipos de trayectoria de socialización; es decir, distintas maneras en que incorporan y reelaboran en el tiempo su vínculo con las tecnologías, que dentro del aula muestran una heterogeneidad que no puede captarse bajo la expresión de «nativos digitales». Describir desde el concepto de «nativos digitales» a estas formas diferenciadas de vínculo sería congelar las diferencias constitutivas de las dinámicas de interacción que se juegan en el aula transformada a partir del PCI. De este modo, en este texto intenté no reproducir el enfoque dominante en la bibliografía que conceptualiza de esta manera a los jóvenes beneficiarios del PCI (y, en general, a toda una nueva generación) acompañado de esquemas que presuponen una relación entre tecnología y sociedad siempre como un vínculo mecánico (tanto desde las miradas pesimistas, como desde las celebratorias), estático y binario.

Los argumentos que presenté del proceso de socialización y de apropiación juvenil de las nuevas tecnologías contrasta con un análisis que pueda realizarse a partir de entender a estos jóvenes como aquellos que han naturalizado la presencia de estas tecnologías desde su socialización primaria. Por el contrario, hay un largo proceso de incorporación, de aprendizaje en estrategias autodidactas, de autocontroles, que conforman un vínculo problematizado y trabajado. Entonces, antes que nativos digitales encontré una gama de vínculos desiguales y diferenciados como tales por

los jóvenes: «los viciosos», «los emoción», «los tecnológicos». El acrítico, y a su vez extendido, uso que la literatura hacía de este modo de conceptualización contribuía a invisibilizar el rol del trabajoso (y en casos angustioso, problemático, conflictivo) proceso mediante el cual a lo largo de sus trayectorias estos beneficiarios del Programa han ido incorporando los saberes con estas tecnologías. Más que «naturalización» del vínculo, lo que mis registros me permitían mostrar era la trama de un proceso cada vez más individualizado de esforzados aprendizajes y autocontroles, no exento de limitaciones y de contradicciones. Como también la trama relacional en la cual tanto las acusaciones cruzadas, como la interiorización por parte de estos jóvenes de la posición docente en los modos de explicarse a sí mismos sus experiencias con las *netbooks*, hacen estallar la imagen de «nativos» y de «inmigrantes» como grupos cerrados y estancos.

Enfocados en conjunto, estos tres niveles de registros de la cotidianeidad escolar implicaron producir interpretaciones descentradas de la noción de nativos digitales que reclamaban otros conceptos —socialización, apropiación, vínculo— y luego se potenciaban al ser cada vez más informadas y guiadas por lo que estos conceptos reclaman enfocar en este caso: el carácter relacional de la producción de la agencia juvenil en los aprendizajes y el rol de las disputas intergeneracionales en los procesos de socialización. 🌞

Referencias bibliográficas

BECKER, H. (2009). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

BENÍTEZ LARGHI, S. y otros (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en Argentina contemporánea. *Ensamblajes en sociedad, política y cultura*, 1(1).

ELÍAS, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Colombia: Norma.

LAHIRE, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, España: Bellaterra.

LÓPEZ, G. y CIUFFOLI, C. (2012). *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

PISCITELLI, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

WELSCHINGER, N. (2016). *La llegada de las netbooks. Etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata (2011-2015)* [Tesis de Doctorado]. La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

WINOCUR, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México D. F., México: Siglo XXI.

WINOCUR, R. y SÁNCHEZ VILELA, R. (2016). *Claroscuros de la apropiación digital. Familias pobres y computadoras*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Referencias electrónicas

Benítez Larghi, S., Lemus, M. y Welschinger, N. (2014). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta Educativa*, 2(42). Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?num=42&id=48>

Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34). México D. F., México: Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco). Recuperado de <https://goo.gl/KvFv7e>

Moreno, F. (2013). Adolescentes en la red social: usuarios prematuros, sociales y trayectorias de vida en Facebook. *Question*, (37), 359-368. La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1691>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5). NBC University Press. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10748120110424816>

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la «formulación» de las políticas. *Antipoda*, (10), 21-49. Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes. Recuperado de <https://antipoda.uniandes.edu.co/view.php/147/view.php>

Welschinger, N. (2015). Nuevas tecnologías digitales en acción: «estar conectado» en la experiencia de jóvenes de sectores populares en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Astrolabio. Nueva Época*, (14). Córdoba, Argentina: Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), Universidad Nacional de

Córdoba. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/index>

Notas

1 Política pública de inclusión digital que durante el periodo 2010-2015 impulsó el proceso de masificación de las nuevas tecnologías de un modo transversal a distintos sectores sociales al distribuir más de cinco millones de computadoras personales (*netbooks*) a estudiantes y a docentes de las escuelas secundarias y de los institutos de formación de gestión pública del país. Para un análisis de las distintas dimensiones del diseño y de la implementación del Programa, ver Nicolás Welschinger (2016).

2 La Escuela III está ubicada en el casco urbano de la ciudad de La Plata. Su matrícula está compuesta, principalmente, por jóvenes que viven en barrios de la periferia: Barrio Aeropuerto, Villa Garibaldi, Villa San Carlos, Villa Elvira, Altos de San Lorenzo, Los Hornos, El Retiro, Islas Malvinas, El Carmen y Villa Alba.

3 Los resultados de esa investigación constituyeron mi tesis doctoral (Welschinger, 2016). Mi objetivo fue indagar en la traducción a nivel microsociológico de una política estatal de tendencia universalista. Ello me reclamó un movimiento de *descentramiento* que implicó a las condiciones de producción de las preguntas mismas con que construí mi objeto de estudio. Así, al abordar el estudio de esta política desde una posición etnográfica, seguí la perspectiva propuesta por tanto por Cris Shore (2010), como por Rosalía Winocur y Rosario Sánchez Vilela, al no indagar en «lo que tendría que haber ocurrido» de acuerdo con los impactos previstos en los objetivos del diseño del Programa, sino en reconstruir «lo que efectivamente ocurrió» (2016: 21) en el encuentro o desencuentro entre la política y los actores interpelados por su accionar, buscando comprender sus efectos a través del análisis del *desfasaje* constitutivo entre los universos simbólicos donde se inscribe esta política y los universos simbólicos donde se inscriben los imaginarios de los actores involucrados.

4 El concepto «nativos digitales» forjado por Marc Prensky (2001) fue localmente popularizado por el libro homónimo de Alejandro Piscitelli, *Nativos digitales* (2009). En la serie de publicaciones promovidas por este último (quien entre 2003 y 2008 dirigió como gerente general de contenidos Educ.ar (<http://www.educ.ar>), el portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación) se retoma y se opera la noción de Prensky que define como nativos digitales a aquellos jóvenes que naturalizan la presencia de las tecnologías y sus habilidades en torno a estas, producto de que «pasaron toda su vida rodeados por y usando computadoras, videojuegos, lectores de música, cámaras de video, celulares. Su lengua nativa es el idioma digital de la computadora, los videojuegos e Internet» (2001: 1).

5 Desde otra óptica convergente con la que se expone en este texto, en Sebastián Benítez Larghi, Magdalena Lemus y Nicolás Welschinger (2014) desarrollamos una crítica al concepto de «nativos digitales» contrapesando argumentos empíricos.

6 Todos los jóvenes con los que trabajé disponían de representaciones y de expectativas previas sobre las *netbooks*. Tanto aquellos que contaban con una computadora en sus hogares como quienes no contaban con una PC propia (pero sí tenían acceso a esta tecnología, por su concurrencia a cibernets, por intermedio de la red familiar, amical, o, en menor medida, por medio de la sala de informática de la escuela), disponían de un conjunto de expectativas altas sobre la computadora y sobre Internet mucho antes —e independientemente— de contar con su posesión física. De un modo similar al que describe Rosalía Winocur (2009) entre los jóvenes-usuarios mexicanos, entre los beneficiarios del PC la computadora e Internet se volvieron objetos deseados en el imaginario juvenil también a través de las narraciones que circulan en los medios masivos.

7 Dentro de este cuadro de situación cobra valor descriptivo y empírico esta expresión que retomo del análisis de Inés Dussel (2014) sobre la práctica docente con las nuevas tecnologías.

8 La bibliografía sobre jóvenes y «redes sociales» sostiene que en la actualidad el uso de la computadora está estrechamente asociado con el uso de Internet, y que, a su vez, el uso de Internet se liga directamente al uso de las «redes sociales», principalmente de la plataforma Facebook (López & Ciuffoli, 2012).

Esta cadena de asociaciones opera al punto de que los jóvenes llegan a percibir como «inútil» hacer uso de una computadora sin conexión (Moreno, 2013).

9 Su contrapartida en los docentes es la figura del «adicto», las metáforas ligadas a la dependencia involuntaria e irracional que los gobernaría: los estudiantes adictos al celular, adictos a la tecnología, adictos a los juegos.

10 Estas son las constricciones externas que en este tipo de situación hacen emerger entre los jóvenes tales reflexiones internas (Becker, 2009) sobre su vínculo con la sociabilidad tramada en las interacciones del mundo digital.